

- Kelly, G.J. y Bazerman, C. (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*, 24(1), 28-55.
- Moore, R. (1992). *Writing to learn Biology*. Philadelphia: Saunders College Publishing.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto, Venezuela: CIDEG.
- Sutton, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique*, 12, 8-32.
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232.

**“La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia
universitaria y de nivel superior”**

Livia García Labandal
Andrea Garau
Clara Meschman
Facultad de Psicología, UBA, Argentina
livialabandal@gmail.com

Resumen

La investigación de la formación docente universitaria y de las competencias nodales que posibilitan el desempeño requerido en el aula evidencia relevancia en el escenario actual de la educación superior. Se presentan resultados de la investigación inscripta en un Proyecto PROINPSI desarrollado por la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología del Profesorado de Psicología de la UBA. Sus objetivos se abocan a estudiar las prácticas docentes de futuros profesores en Psicología en un contexto formativo. Dada la complejidad del constructo y el largo trayecto que se entiende demanda su formación es que se elige relevar la presencia de “precursores” competenciales, en tres dimensiones consideradas nodales: la didáctica, la evaluativa y la metacognitiva, a lo largo de la experiencia en campo del futuro profesor de Psicología. Se trata de un estudio descriptivo-exploratorio que incluye procedimientos propios del análisis de contenido. Para la recolección de los datos se implementa una Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes a cargo del observador/formador, y una Entrevista Estructurada para Futuros Profesores en formación, autoadministrable. La muestra estuvo constituida por 159 profesores en formación. La presente comunicación se focaliza en el análisis de las representaciones de los Profesores en Psicología en formación en relación con las intervenciones realizadas las cuales

fueron documentadas a través de narrativas autorreflexivas. Se trabaja con portfolios y autobiografías contribuyendo a la consolidación de una praxis reflexiva en el profesor en formación, al tiempo que se propende a la mejor comprensión en los tutores acerca de los procesos y dispositivos formativos que se suscitan al interior de una Comunidad de Aprendizaje. Se analizan alcances, limitaciones y desafíos vinculados con la construcción de sentido entre los actores comprometidos en la experiencia. Se destaca el lugar de la Universidad como ámbito de formación docente de cara a las exigencias de la actual sociedad del conocimiento.

Abstract

The research of university teacher training and nodal powers that enable the performance required in the classroom demonstrate relevance in the present scenario of higher education. Research results PROINPSI enrolled in a project developed by the Special Chair Teaching and Practice Teaching of Psychology Faculty of Psychology of the UBA are presented. Its objectives are tripping over themselves to study teaching practices of future teachers in Psychology in a training context. Given the complexity of the construct and the long journey that means demand is that their training is chosen to relieve the presence of competence "precursors", three-dimensional nodal considered: teaching, evaluative and metacognitive, along experience future field of psychology professor. This is a descriptive - exploratory study which includes own content analysis procedures. To collect data for an Observation Tutors Teaching practice by the observer / trainer and a Structured Interview for Future Teachers in training, self-administered implemented. The sample consisted of 159 teachers in training. This communication focuses on the analysis of representations of Professors in Psychology training related to interventions which were documented through self-reflexive narratives. It works with portfolios and autobiographies contribute to the consolidation of a reflexive praxis in teacher training, while being tends to the guardians in better understanding of the processes and training devices that arise within a Learning Community. Scope, limitations and challenges associated with the construction of meaning among the actors involved in the experience are discussed. Place as the University area of teacher training in preparation for the demands of today's knowledge society is emphasized.

Introducción

“El fenómeno narrativo es el encuentro y a la vez la colisión de dos actos libres: la creación y el consumo recreador, encuentro que es tanto para el autor como para el lector una experiencia lúdica”.

Jean Paul Sartre

La ponencia presenta la indagación que se lleva a cabo al interior de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, la cual focaliza su interés en el relevamiento de indicadores sustantivos que refieran a buenas prácticas de enseñanza de la disciplina.

En tanto espacio de formación orientado en forma privilegiada hacia el desarrollo de saberes prácticos, con alto impacto experiencial la “formación de formadores” constituye en la actualidad un gran desafío para las Instancias e Instituciones dedicadas a la formación docente superior. El proceso de formación es concebido en términos de trayecto vital complejo en tanto se persigue la preparación sólida de un docente cuya actuación profesional consiste en interpretar teóricamente e intervenir de modo satisfactorio en problemas generados en el ejercicio de la práctica pedagógica.

Los protagonistas reportan un proceso de cambio de miradas y prácticas, un punto de inflexión, y también la vivencia del cambio orientado a mejorar la calidad de vida tanto de los formadores implicados como de los sujetos hacia quienes está destinada la intervención.

La propuesta de enseñanza se lleva a cabo bajo la modalidad de Comunidades de Aprendizaje, sobre la base de la confianza y el reconocimiento de la diversidad y la disposición para compartir experiencias y conocimientos. El futuro profesor en formación confronta conceptualizaciones con problemas reales en el campo donde se originan, y en interacción con los actores sociales involucrados.

La fuerza de la escritura

La narrativa es, precisamente, una forma de discurso casi consustancial al pensamiento, en la medida en que se articula sobre la dimensión temporal y explicita la progresión de lo vivido o conocido. En términos de funcionamiento cognitivo vehiculiza no sólo la forma de organizar las representaciones y de filtrar el horizonte perceptivo, sino que conlleva las intenciones y significados de la vida humana; su temporalidad señala su doble impacto sobre la acción y sobre la conciencia; evidenciando anclajes éticos y pragmáticos.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas constituye un modo particular de recuperar, validar y hacer públicos los haceres y los saberes que se construyen en los espacios áulicos y constituye, por otra parte, una estrategia para abrir la práctica educativa a la memoria, la indagación, la creación, la reflexión y a nuevos modos de conocer y de decir el conocimiento.

La narrativa posibilita abordar la documentación y sistematización de las buenas prácticas, trascendiendo el ámbito del registro de lo acontecido para integrar –en el relato– las acciones y los procesos, los saberes y los “sentires”, las certezas y los cuestionamientos, lo logrado y lo proyectado.

La narratividad, en tanto universo semántico y espacio pulsional, recupera el poder de la palabra (Kristeva, 2003). Se centra en la rememoración como vuelta al origen y aún a pesar de las

penas y sufrimientos, a la aspiración del deseo. Apoyándose en la semiótica, destaca al sujeto como generador, como autor, que inconscientemente se expresa a través de los textos. Así, la cultura no se limita a formalizaciones ni es estrictamente una «satisfacción alucinatoria» del deseo: es a la vez singular y plural, goce estético y pulsión expresiva. La memoria aparece como antídoto ante la fragilidad de los actos humanos. Así, elementos tan fútiles como la acción y la palabra se tornarán imperecederos, dejando su huella reverencial en el mundo. Es la acción narrada a los otros, la condición misma de pluralidad, y por esto, el relato se jerarquiza.

El significado construido en torno de las “buenas prácticas” expresado a través de las narrativas en los portfolios del docente en formación

En el presente trabajo se presenta el *análisis de contenido*, de las narrativas volcadas por los estudiantes en sus portfolios en tanto se considera que el lenguaje cristaliza de manera privilegiada el universo simbólico en el que se inscribe y cobra significado la vida humana, y es un producto que expresa la realidad en su dimensión objetiva y social.

Se releva en estos relatos la valoración que los futuros profesores hacen de una “*buena práctica*”.

González (2005) define una buena práctica como un fenómeno dinámico en continua construcción, sujeto a constantes ajustes y readaptaciones, que supone una planificación, aunque haya partido de una o más acciones improvisadas, casuales o azarosas. Una buena práctica produce resultados que hay que evaluar cualitativa y cuantitativamente y su fin último es el mejoramiento de los aprendizajes. Habitualmente suele valorarse la buena práctica en términos de eficiencia y prioritariamente en cuanto a su potencial para producir resultados en relación con altas tasas de aprobación, bajas tasas de deserción y buenos resultados académicos medidos a través de operativos de evaluación más o menos masivos. Sin embargo desde la indagación que se lleva adelante –y sin negar el impacto cuantitativo y los logros evidentes– se propone la valoración de una buena práctica también desde otros indicadores o evidencias, orientadas en particular a tomar en cuenta su potencial para generar en la comunidad educativa ambientes propicios para llevar adelante un trabajo colaborativo, las posibilidades de explorar, descubrir y crear; enfrentar y “manejar” los conflictos con una visión constructiva; generar sentido de pertenencia y enriquecer integralmente la trayectoria escolar y vital de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar al máximo sus potencialidades.

A través de la técnica del análisis de contenido se procura la identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que aportan sentido al relato comunicativo. Se analizan las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de

los mensajes. Se trata de una heremenéutica controlada basada en la deducción y la inferencia, con la intención de comprender formatos comunicacionales captando su significación.

El tratamiento de la información recogida en los mensajes se centró en la construcción de categorías que permitieron la clasificación y organización de los datos según su pertinencia temática. Se analizaron los materiales comunicativos con el objeto de obtener indicadores cualitativos a través de procedimientos sistemáticos y objetivos centrados en la descripción de los contenidos de los mensajes de los distintos sujetos volcados a través de su narrativa en los respectivos portfolios. A partir de allí es posible realizar inferencias de conocimiento relativos a las condiciones de producción de los mensajes en vías a auspiciar deducciones lógicas.

El análisis temático se centró en la localización de núcleos de sentido que componen la comunicación y cuya presencia o frecuencia de aparición puede aportar significación para el tópico objeto de análisis o tratamiento (Bardin, 2002).

El análisis de contenido realizado a partir de los relatos que los estudiantes volcaron en sus portfolios ha permitido sistematizar los significados emergentes conforme a categorías que encuentran sustento en la noción de buenas prácticas, de Saracho Cornet y Peralta (2010). Se documentan a continuación algunas voces significativas que describen dimensiones de sus prácticas particularmente relevantes para el profesor en formación

1- Generar, en la comunidad educativa, ambientes que promuevan la incorporación de la innovación; ambientes propicios para llevar adelante un trabajo en el cual prevelezcan la observación, la actitud investigativa las posibilidades de explorar, descubrir y crear:

“cuando tuve que planificar las clases apareció un gran obstáculo, tal vez el más grande: no podía pensar dar esas clases de una forma diferente a como las daba siempre. Fue muy difícil seguir las correcciones que me hacían, me sentí derrotada y hasta llegué a pensar que no podría aprobar esta instancia. No podía despegarme del contenido a enseñar y pensar en estrategias indirectas. Era necesario crear algo nuevo, romper un formato. Finalmente lo logré a partir de las orientaciones de la docente y, pasada la prueba, me sentí muy reconfortada.” (2009)

“Si bien hace cinco años que me desempeño como docente en una cátedra de la Universidad, recién ahora, al cursar esta materia puedo ponderar la fundamental importancia de toda la intervención: la programación de una asignatura, la planificación de las clases, como así también comprender los alcances de las estrategias didácticas en pos de alcanzar determinados propósitos y la influencia que ésta tiene en los objetivos que pretendemos para los alumnos. También los procesos cognitivos que esperamos dinamizar, nunca lo había visto así.....”(2010)

“Voy visualizando la necesidad de realizar prácticas y luego reflexionar sobre las mismas como la manera de pulir errores y me percató que sólo con una actitud de permanente autoevaluación y pensamiento crítico se puede avanzar en este proceso...” (2010)

“El trabajo de planificación de las actividades docentes me permitió poner a jugar, cuestionar, aquellos aspectos de la tarea docente, conocidos, estudiados, e incluso aplicados en mi práctica cotidiana, reflexionando críticamente sobre las decisiones que se toman a la hora de enseñar; lo novedoso fue poder hacer explícito lo implícito de la tarea, y cuestionar los fundamentos de lo que venía pensando y realizando” (2011)

2- Enfrentar y “manejar” los conflictos con una visión constructiva, asumiéndolo como dinamizador de los procesos que suponen las interrelaciones humanas:

“El problema surgió cuando un profesor detectó que una estudiante había utilizado fuente bibliográfica de internet para un parcial domiciliario, sin hacer referencias o citas explícitas. A menudo, es un fantasma la posibilidad de toparse con un probable plagio (quizá muy distinto a copiarse en un examen presencial) y las preguntas sobre cómo proceder y cuáles serían las consecuencias provocan incertidumbre. La intervención se dio en un momento de devolución individual, señalando lo descrito en el apartado “a” y permitiendo a la persona explayarse al respecto. (2009)”

“las reflexiones que hemos realizado práctico a práctico y el intercambio de trabajos con mis compañeros, me han permitido avanzar en la construcción de mi rol docente. Considero que sólo teniendo una actitud de compromiso frente a la tarea y de autocrítica y reflexión podré ir consolidando mis aprendizajes.” (2010)

“Cuando comienzo a cursar Didáctica Especial y práctica de la Psicología, mis expectativas se vinculaban fundamentalmente con el hecho de poder reflexionar sobre mi desempeño docente con el acompañamiento y los aportes que pudiera realizar quien se constituyera en observador de mis clases”. (2011)

3- Generar sentido de pertenencia, contribuyendo a la creación y fortalecimiento de los vínculos escuela-familias-comunidad:

“Superar temores y desconocimientos para disponerme a elegir (en la medida posible) ámbitos educativos en los cuales insertarme. Realizar una transmisión entre los intereses y saberes de los estudiantes, con la institución educativa. Poner en juego la discusión de los saberes y las prácticas de las psicologías (dependiendo de las particularidades de qué, cómo y dónde se enseña). Contribuir armónicamente a la formación de las personas que comparten con el profesor dicho ámbito, conjuntamente con el resto de los espacios institucionales y sociales. (2009)”

“Por otro lado, la posibilidad que me dieron las docentes, de ir orientando la realización, mediante sucesivos apuntalamientos, permitió que la tarea fuera altamente enriquecedora para mí. En efecto, creo que la planificación quedó muy profesional. Esto es una conquista de alto valor para mí, que he llegado a sentirme sin saber qué hacer a la hora de proyectar clases que he tenido la oportunidad de dar en distintas oportunidades de mi vida. En este punto puedo hablar de una

clara conquista, aun considerando que puedo aprender mucho más, y contribuir a la formación de futuros estudiantes.” (2011)

4- Enriquecer integralmente la trayectoria escolar y vital de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar al máximo sus potencialidades, construir un proyecto de vida, formarse para una ciudadanía plena, reconocer, valorar y respetar las diferencias.

“Mi inserción en esta institución me hizo replantear el lugar de la escuela, la tarea docente y mi formación. Trabajo cotidianamente con niños y jóvenes que vienen de experiencias de fracaso escolar, acarreado esas vivencias sobre como un estigma, una marca que se imprime en su subjetividad y condiciona su relación con el aprendizaje. Parafraseando a Mierieu podría decirse que no muchos creyeron en su posibilidad de educabilidad. A partir de esta experiencia, decido comenzar mi “educación formal” en el área docente, y vuelvo como alumna a la universidad a cursar el Profesorado de Psicología. Aquí me encuentro ahora, cursando la última materia....” (2010)

“la posibilidad de enseñar y de aprender solo puede darse en ese punto en el cual se encuentran y convergen el deseo que alguien tiene de enseñar y la firme creencia en las posibilidades de aprender que tiene todo sujeto.” (2010)

Conclusiones

La condición de ser del hombre en el mundo, es su dimensión histórica. El discurso narrativo constituye el instrumento por el cual dicha historicidad humana puede hacerse comprensible, habilitando el relato la coexistencia entre lo real y lo posible. La operación misma del relato se encuentra ligada al concepto de experiencia vivida, abierta a lectores que indefectiblemente le imprimen sentido..

Todo relato es el resultado de la acumulación de significaciones sedimentadas y contribuye a enriquecer nuestro saber acerca del mundo. En la experiencia formativa desarrollada permite plasmar dimensiones sustantivas del trayecto inicial de formación profesional. Dicho sentido, a su vez se inscribe y resignifica en los archivos de la memoria colectiva, en nuestro caso, al interior de las comunidades conformadas por los grupos de estudiantes y tutores. El acto por el cual un sujeto cuenta su historia presupone, un acto de conocimiento y por lo tanto de alteridad, ya que el objeto de conocimiento siempre se construye como un otro al que se intenta acceder, haciendolo propio.

La documentación y comunicación de experiencias a lo largo de un proceso formativo evidencia no sólo eficacia en la constitución identitaria, sino que comporta una genuina alternativa para aprender críticamente de ellas. Paralelamente se auspicia la revisión y mejora de las propias prácticas, compartiendo saberes con quienes atraviesan experiencias similares; sin duda estos

saberes plasmados a través de la escritura promueven la resignificación y re construcción del corpus de conocimiento disponible.

Pensar la intervención docente como espacio en el que se juegan dimensiones ligadas a la promoción de la calidad de vida jerarquiza el lugar de las buenas prácticas de enseñanza, así como su potencialidad transformadora. En línea con la comprensión de la noción de calidad de vida como "*percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes* (OMS, 1958) asumen relevancia el entramado vincular y el entorno en el que viven y se desarrollan los sujetos, en este caso docentes y alumnos. Los escenarios educativos actuales reclaman condiciones de bienestar subjetivo que auspicien la satisfacción individual y colectiva en relación con un proyecto de desarrollo propio y social. Si se considera que este bienestar se encuentra muy relacionado con la auto-realización, la renovación personal, el sentido de trascendencia anudado a los valores, la pertenencia a una comunidad y la claridad de las metas propuestas, es posible pensar que la intervención educativa constituye un factor medular en su dinamización. Resulta sustantivo que un docente trabaje desde la perspectiva de un modelo salutogénico que por ejemplo, desde lo relacional, logre generar puentes generacionales reconstructivos del lazo social. Desde la perspectiva del docente sostener una actuación acorde con las propias convicciones pedagógicas, desde un posicionamiento erigido sobre cierta autonomía que le permita trascender los condicionamientos que el sistema le impone, seguramente contribuya al mejoramiento de ciertas condiciones y ámbitos de trabajo, retroalimentando positivamente la realización personal y profesional de los actores comprometidos.

Litwin (2008) señala que las buenas prácticas suceden cuando subyacen las buenas intenciones, las buenas razones, y sustantivamente toda vez que se atiende la epistemología del campo disciplinar en cuestión. Somos responsables de la educación de las jóvenes generaciones, y esto nos desafía a desarrollar buenas prácticas docentes revalorizando el discurso de la didáctica y el sentido de las intervenciones relativas a la formación de nuestras sociedades. Convertirse en buenos enseñantes implica atreverse a renovar, a desarrollar el pensamiento crítico, asumiendo propuestas innovadoras que encuentren sustento en una enseñanza reflexiva y transformadora.

Para finalizar cabe incluir una cita de Phillipe Meirieu que una estudiante selecciona para abrir su portfolio: "*...el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no solo de que el sujeto puede conseguir lo que se propone, sino que el mismo es capaz de contribuir a que lo consiga....querer enseñar es creer en la educabilidad del otro, querer aprender es creer en la confianza que tiene el otro en mí...*"

Referencias

- Atkinson, T y Claxton, G. (2002) *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro
- Bruner, J. (1996) *Realidad Mental y Mundos Posibles*. España: Gedisa.
- Bruner, J. (1986) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Gilles Ferry (2004) *Pedagogía de la formación. Serie los Documentos n° 6 de Formador de Formadores- Casos y Problemática de la educación de Adultos- Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Prosecretaría de Publicaciones. Universidad de Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.*
- González, A, (2010) *Manual operativo del Banco de Buenas Prácticas de Cooperación Empresarial con el Sector Educativo*. Bogotá: Fundación Empresarios por la Educación.
- González, U. (2002) El concepto de calidad de vida y la evolución de los paradigmas de las ciencias de la salud. *Rev. Cubana Salud Pública v.28 n.2 Ciudad de La Habana jul.-dic. 2002.*
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34662002000200006&script=sci_arttext
- Knowles, M., Elwood, H. y Swanson, R. (2001) *Andragogía el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford.
- Hernández, Fernando y Sancho, Juana María (1984) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Buenos Aires: Paidós.
- Kristeva, J. (2003) *El genio femenino*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, Jorge (2000) *Pedagogía Profana. ¿Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación? La novela pedagógica y la pedagogización de la novela* (Cap. II punto 5). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lyons, Nona (Comp.) (1999) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mc Ewan, Hunter (1998) *Las narrativas en el estudio de la docencia en La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Madrid: Amorrortu.
- Merieu, Philippe (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laerte.
- Millman, Jason y Darling- Hammond, Linda (1997) *Manual para la evaluación del profesorado*. Buenos Aires: La Muralla.
- Parreño, A. (2004) *Ciencia para calidad de vida: conocimiento aplicado al bienestar*. Instituto Jesús en el Huerto de los Olivos, Olivos, Buenos Aires. Sitio de Internet
<http://www.ib.edu.ar/bib2004/Finalistas/MariaParreno.pdf>.
- Perrenoud, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Caracas: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Rossella P. (2002) *Calidad de Vida: Conceptos y medidas*. Institute of Population Research and Social Policies. Roma, Italia Miércoles, 24 de Julio 2002, 9:30-13:00. hrs. CELADE / División de Población, CEPAL, Santiago, Chile Sitio de Internet.

http://www.eclac.org/celade/agenda/2/10592/envejecimientoRP1_ppt.pdf.

- Shaklee, B., Barbour, N., Ambrose, R. & Hansford, S. (1999) *Evaluación. El diseño y uso de carpetas*. Buenos Aires: Aiqué.
- Soria Boussy, Rosa (2003) *El adulto como sujeto pedagógico*. Resignificación de la producción de los alumnos. Evento: Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Institución: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Schön, D. (1986) *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Saracho Cornet, C. S. y Peralta, S. M. (2010) *Documentación, sistematización y socialización de "buenas prácticas" en educación*. Buenos Aires: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Suárez, Daniel y otros. (2004) *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes*. Revista nodos y nudos N° 18. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2006) *La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Escribir, leer, escuchar y conversar entre docentes. Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E.; (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. IPE Buenos Aires: UNESCO.
- WHO. (1958) Constitution of the World Health Organization. En: Ten years of the World Health Organization (Annexe I). Geneva, 1958.

El psicoanálisis y las tensiones que suscita su enseñanza en la universidad

Fernando R. García Valls
Maite M. Segarra
Universidad Nacional de Rosario. Argentina
fergarcivalls@hotmail.com

Enseñar y aprender en el aula universitaria y de nivel superior
Ensayo, producciones y/o comunicación de conocimiento del nivel superior
Los imposibles freudianos, deseo del enseñante, lógica analítica, lógica universitaria

Resumen